Chapitre 5

LE MODE D'EMPLOI DÉFINITIF DE LA GRILLE D'ANALYSE

Les objectifs de l'enquête dont il vient d'être rendu compte étaient non seulement de parvenir à une représentation plus exacte et plus précise de la francophonie, mais aussi de découvrir, à travers les divergences d'utilisation de cet outil, les lacunes et les défauts de sa conception ou de ses modes d'utilisation.

Le premier but n'a été que partiellement atteint pour plusieurs raisons dont les effets se sont cumulés (absence de réponses pour certains États, délais trop brefs pour permettre des relances ou d'autres sollicitations, souhait de produire les premiers résultats avant le Sommet de Chaillot).

En revanche, le second objectif a été pleinement réalisé et les points d'incertitude ou d'équivoque dans l'usage de la grille ont été mis en évidence, tant par certains commentaires des chercheurs que par les erreurs manifestes commises par d'autres dans l'usage de l'outil d'analyse. Je porte assurément la responsabilité totale de ces tâtonnements et des mauvaises interprétations; j'ai une trop longue expérience de l'enseignement pour ne pas savoir que les questions que juge parfaitement claires celui qui les pose demeurent souvent légitimement obscures pour ceux à qui elles s'adressent. Il fallait en passer par là et tester, dans des conditions réelles d'utilisation, ce mode d'analyse. C'est chose faite et on peut en tirer quelques conclusions qui s'ajoutent au «mode d'emploi» du deuxième chapitre et l'éclairent d'une façon que j'espère cette fois définitive.

Dès lors, sans reprendre dans le détail tous les éléments des chapitres premier et deuxième dont la plupart des éléments demeurent valides, surtout pour tout ce qui touche aux finalités et aux objectifs généraux de l'analyse, il m'a paru souhaitable de récapituler ici, au moins dans leurs grandes lignes, les conseils d'utilisation, sous forme d'indications brèves qui, bien entendu, ne sauraient dispenser du recours au reste de l'ouvrage, mais peuvent faciliter l'emploi de la grille.

1. STATUS

1.1. Officialité /«nationalité»

Les essais d'application de la grille à des langues autres que le français conduisent à prendre en compte, à côté de la qualité de «langue officielle», celle de langue «nationale». Le secteur s'en trouve un peu compliqué.

Langue officielle:

unique: 12; partagée (classement en n° 1: 8; partagée (classement en n° n): 4;

Langue nationale unique: 8; avec d'autres: de 4 à 1 (selon le rang de classement et le nombre des langues nationales reconnues)

Les deux facteurs **ne peuvent être cumulés** (le maximum, pour une langue donnée, est donc, pour ce secteur, de 12).

1.2. Usages institutionnalisés

Textes officiels (lois, etc...)	: de 4 à 0
Textes administratifs nationaux	: de 4 à 0
Justice	: de 4 à 0
Administration locale	: de 4 à 0
Religion	: de 4 à 0

Remarques: L'attribution d'un chiffre, de 4 à 0, se fonde sur le pourcentage de «production» de texte ou de discours dans la langue en cause pour le domaine concerné. La détermination de la valeur attribuée résulte d'une simple règle de trois (3 pour 75 % , 2 pour 50 %, etc...). Pour une situation de plurilinguisme national, le total attribué, pour chaque rubrique, à l'ensemble des langues ne peut donc **jamais** dépasser 4. Dès lors, il faut , quand on attribue un chiffre à une langue, se demander quelle(s) autre(s) langue(s) se verraient accorder le reste des «points» (un tel contrôle est indispensable pour éviter les erreurs d'appréciation).

1.3. Éducation:

Langue utilisée comme médium éducatif

dans l'enseignement primaire	: de 10 à 0
dans l'enseignement secondaire	: de 10 à 0
dans l'enseignement supérieur	: de 10 à 0

Langue enseignée comme langue étrangère de façon intensive: de 10 à 0 (selon l'importance et les modalités de cet enseignement).

Il y a sur ce dernier point un changement sensible par rapport à la première version où l'évaluation se faisait de 5 à 0.

Le total ne peut jamais dépasser 30 pour une langue (dans ce cas, elle est le médium unique de l'éducation, de la maternelle à l'université); si cette langue est enseignée avant d'être utilisée comme médium, le cycle scolaire où s'opère cet apprentissage ne peut avoir plus de 10 quand on additionne les valeurs attribuées pour « médium » et « langue enseignée » (on ne doit pas oublier, en outre, que logiquement, dans un tel cas, doit être présente une langue X; en effet, on ne peut guère donner à un enfant de six ans trente heures par semaine d'enseignement de langue étrangère (ainsi, dans le système seychellois où l'enseignement de l'anglais commence en première année de primaire, le reste de l'activité pédagogique est en créole). Par ailleurs, l'usage d'une langue comme médium (qu'elle soit ou non L1 des élèves) implique toujours un enseignement de cette langue (normes grammaticales par exemple); ce dernier enseignement ne doit donc pas être pris en compte à part. Enfin, si plusieurs langues sont utilisées, le total ne doit jamais dépasser 30 pour l'ensemble des langues en cause.

On ne doit prendre en compte dans l'évaluation ni les taux de scolarisation, ni la fiabilité ou le rendement des systèmes éducatifs. Seules les dispositions statutaires et réglementaires sont ici concernées.

1.4. Moyens de communication de masse

Presse écrite	: de 5 à 0
Radio	: de 5 à 0
Télévision	: de 5 à 0
Cinéma (commercial)	: de 5 à 0
Édition	: de 5 à 0

Les règles à observer sont les mêmes que celles qui ont été décrites ci-dessus en 1.2

Dans ces quatre premiers secteurs, on doit donc prendre garde que le total **cumulé** des valeurs affectées aux langues en présence ne peut jamais dépasser les maximas prévus (12, 20, 30 et 25).

1.5. Secteur secondaire et tertiaire privé

Possibilités professionnelles ouvertes par la langue; excellentes : de 20 à 16; bonnes : de 14 à 11; moyennes : de 10 à 8; faibles : de 7 à 0.

La précédente règle ne s'applique pas à ce dernier secteur car plusieurs langues peuvent offrir des possibilités professionnelles qui ne s'excluent pas les unes les autres. On doit toutefois garder cet aspect présent à l'esprit, en particulier pour moduler le chiffre affecté à la langue en cause (si plusieurs langues sont

concurrentes en ce domaine, les possibilités de chacune d'entre elles s'en trouvent inévitablement quelque peu réduites).

2. CORPUS

2.1. Appropriation linguistique

Le total, là encore, ne peut dépasser 20 pour une langue, maximum atteint dans le cas où la totalité de la population d'un État acquiert la même langue comme L1. Pour une langue donnée, si l'on peut prendre en compte les sous-catégories proposées (qui ne sont pas pertinentes partout), on doit multiplier le chiffre de chaque catégorie (ou une valeur moyenne) **par le pourcentage de la population qui entre dans cette catégorie** (cf. exemple seychellois, chapitre premier). Je reconnais que le tableau proposé est finalement trompeur (et là encore ma responsabilité est entière). En effet, il serait peut-être plus clair sous la forme suivante:

Mode d'appropriation	Valeur	Pourcentage	Résultat
1. ACQUISITION (L1)			
Langue 1	20	–	–
Langue 1 > Langue 2	18	–	–
Langue 1 = Langue 2	16	–	–
Langue 1 < Langue 2	14	–	–
2. APPRENTISSAGE (L2)			
Langue médium éduc.	14	–	–
Langue enseignée	10-5	–	–
Langue peu/non enseignée	5-0	–	–

Le seul élément à préciser est que les fourchettes (10-5 et 5-0) sont nécessaires dans les deux derniers cas dans la mesure où les situations peuvent être fort différentes; dans le premier cas, elles varient selon le volume horaire affecté et le nombre d'années d'enseignement (on aura par exemple 10 à l'Île Maurice où il y a un enseignement quotidien dès le début du primaire); dans le second où il n'y a pas d'enseignement organisé, il faut prendre en compte les autres possibilités offertes pour l'apprentissage de la langue en cause.

Pour ce qui est de l'usage de la langue comme médium on doit fonder l'évaluation sur le pourcentage de ceux qui ont suivi une scolarité relativement complète (6 ans minimum).

2.2. Vernacularisation et véhicularisation

Il y a lieu là aussi de reformuler les choses et d'adopter une autre présentation du tableau proposé dans le premier chapitre. Il s'agit là de saisir et d'évaluer la «dynamique» de la langue en cause, soit qu'elle devienne langue 1 au sein de certains groupes sociaux («vernacularisation»; cf. par exemple le cas mauricien, in Baggioni et De Robillard, 1990), soit qu'elle tende à servir de langue véhiculaire entre des locuteurs de L1 différentes (cf. étude sur les marchés des grandes villes africaines; L.J. Calvet, 1991 dans cette même collection «Langues et développement»).

Il est clair que le français n'est que faiblement concerné par de tels processus, dans la plupart des États du Sud. Le tableau initialement proposé ne convient donc guère et il est préférable d'opérer ainsi. Chaque secteur (vernacularisation et véhicularisation) est affecté d'une valeur maximale de 10; la distinction «urbain / rural» est supprimée; on prend en compte, en particulier, les pourcentages approximatifs de population concernée.

On arrive donc, pour la vernacularisation comme pour la véhicularisation, à une échelle du type:

«très forte»	10-8
«forte»	7-6
«moyenne»	5-4
«faible»	3-2
«très faible»	1-0

Dans le cas du lingala au Zaïre que j'ai précédemment évoqué, il semble que la «vernacularisation» soit assez limitée, mais que la «véhicularisation» soit très forte (cf. Sesep N'sial, 1986). Les deux chiffres sont totalisés; le maximum est, bien entendu, de 20 pour une langue donnée mais, si on étudie un plurilinguisme national, ce maximum ne constitue pas une limite pour l'ensemble cumulé des chiffres attribués aux diverses langues.

2.3. Compétence

Ce point est essentiel pour compléter le secteur 1.3 du «status» et le secteur 2.1 du «corpus». Pour que tout soit clair, répétons que «éducation» prend en compte la **lettre**, c'est-à-dire le mode légal d'organisation du système éducatif, sans préjuger ni de sa fréquentation (taux réels de scolarisation), ni de son rendement (les élèves y apprennent-ils ou non la langue en cause?). Le deuxième aspect (scolarisation) est traité sous la rubrique «mode d'appropriation» (2.1) où l'on prend en considération la pourcentage de population qui bénéficie **réellement** d'une scolarisation relativement complète et d'un apprentissage de la langue concernée (6 ans). Le troisième «volet» (compétence) vise à évaluer les **résultats réels sur le plan des compétences linguistiques**.

On comprend par là que je sois très réservé à l'égard de l'approche qui consisterait à se référer **à nouveau** à des critères fondés sur le nombre d'années de scolarisation. Pour être plus précis, il faudrait, bien sûr, des évaluations comme celle que j'évoquais à propos de la Guinée (J.Y. Martin); encore serait-il souhaitable de contrôler réellement les capacités à **comprendre** la langue. À défaut, on peut toutefois se fonder sur des évaluations intuitives; pour des gens qui connaissent bien une situation, elles se révèlent souvent proches de la réalité.

On peut donc, à la limite, avoir un système «tout en français» (= 30) avec un fort taux de scolarisation donc une valeur élevée pour l'apprentissage de cette langue, mais dont le rendement est très faible (c'est un cas de figure répandu!). En revanche, des modes d'apprentissage «sauvages», liés à des facteurs économiques ou sociaux peuvent donner des chiffres de compétence plus élevés. Le tableau proposé dans le premier chapitre doit donc être modifié ainsi, après une évaluation (sommaire ou raffinée) des pourcentages que représentent, dans l'ensemble de la population, les locuteurs des niveaux suivants:

Niveau 1: locuteurs à compétence complète (langue 1 ou quasi L1) dans la langue en cause

Niveau 2: locuteurs à compétence large (L2) et variée

Niveau 3: locuteurs à compétence réduite (langue utilisée comme véhiculaire spécialisé, spécialisation fonctionnelle, etc...). Si on garde l'exemple du français, ce dernier cas est celui de locuteurs qui, par leur activité professionnelle (marchands, guides, chauffeurs de taxis, etc...) ont de cette langue une pratique limitée et spécialisée.

Le mode de calcul est le suivant:

Niveau 1:	de 20 à 16
Niveau 2:	de 15 à 10
Niveau 3:	de 9 à 1

Un chiffre moyen peut être retenu pour chaque niveau, à moins que, pour le niveau 3 en particulier, on préfère distinguer des sous catégories.

Exemple imaginaire:

Niveau 1:	5 % à 18 = 0,9
Niveau 2:	10 % à 12 = 1,2
Niveau 3:	10 % à 7 = 0,7
Total	= 2,8 /2O

Les valeurs 18 et 12 correspondent à des compétences étendues ou larges un peu au dessous des valeurs maximales, tandis que pour le niveau 3 les compétences sont jugées, en moyenne, de bonne qualité.

Ce mode de calcul se substitue, dès lors, à celui qui était proposé dans le premier chapitre.

2.4. Production et consommation langagières (sur 20)

Ce secteur est sans doute le plus malaisé à évaluer en raison de la difficulté de rassembler des données et des disparités au sein d'un ensemble national. La situation des zones urbaines est souvent très différente de celles des régions rurales par exemple et il faut évidemment prendre en compte ce facteur dans l'évaluation au plan national (à cet égard, on dispose, le plus souvent, de données assez précises sur les taux d'urbanisation des États).

Production langagière (sur 10)

Si l'on garde ici le cas de l'application de la grille au français, on doit noter que, comme le souligne le premier chapitre, il s'agit surtout de la somme des productions individuelles; cet aspect est donc lié au précédent puisque la production en français suppose une compétence minimale en même temps que des «conditions» de production (domaine public vs privé, formel vs informel, etc...). On doit donc prendre garde à ne pas se laisser abuser par des comportements symboliques ou «emblématiques» (dans bien des cas, la compétence en français d'un Africain de la rue se limite au traditionnel «Bonjour! Ca va?»). Sur un plan général, un cas comme celui de l'Île Maurice est intéressant; on ne peut en effet conclure d'un usage massif de l'anglais écrit dans l'administration ou le secteur tertiaire privé que ces mêmes services usent de cette langue, dans des proportions identiques, à l'occasion des communications orales. Il faut donc prendre en compte, en même temps, divers facteurs d'ordre linguistique (pourcentage de locuteurs possédant la compétence minimale indispensable, encore que puissent intervenir les usages «symboliques» évoqués) et des paramètres d'ordre sociolinguistique (Où, quand, avec qui et dans quelles conditions use-t-on de la langue en cause?). Faute d'enquêtes précises (par ailleurs envisageables), il faut se contenter d'approximations intuitives et essayer, en d'autres termes, d'évaluer, par rapport à l'ensemble national de production langagière, la part dévolue à la langue concernée.

Consommation langagière (sur 10)

Cet aspect n'est pas la simple réduplication du précédent, saisi du point de vue du récepteur; il serait même préférable de donner à ce secteur une orientation assez radicalement différente, ce que je n'avais pas fait précédemment. Il vaut donc mieux, dans cette perspective, parler de «consommation» plutôt que d'«exposition»; en effet, «exposition» fait excessivement référence à une attitude passive (on n'apprend pas une langue en y étant simplement exposé, sinon à très long terme et à très fortes doses). Seraient donc plutôt à considérer dans cette rubrique les «consommations» **réelles** de productions dans la langue en cause

(orales, écrites ou audio-visuelles), d'une façon relativement indépendante de la compétence réelle des consommateurs.

Je ne veux pas reprendre ici l'exemple proposé au deuxième chapitre (la télévision à l'Île Maurice), mais il est évident que le problème se pose un peu dans les mêmes termes, mutatis mutandis, que pour l'école. Un État peut avoir une télévision entièrement en français (il aura donc 5 pour ce secteur du status); si cette télévision émet trois heures par jour sur 10 % du territoire national et que 0,1 % de la population a un téléviseur, la «consommation» réelle de français à travers ce médium sera inévitablement **très faible**, ce qui n'était pas pris en compte dans la précédent mode d'évaluation. On voit donc que la même réalité (la télévision francophone) est saisie sous un autre angle et avec un résultat bien différent. Même chose pour la presse, la radio ou le cinéma; les «consommations» réelles sont ici à prendre en compte, en particulier dans leurs différences d'importance et d'intensité selon les zones (urbain vs rural) et les catégories sociales. On doit alors tendre à une estimation moyenne au plan national.

Pour les deux cas (corpus et status) les totaux obtenus seront ramenés à la base 100 par une simple règle de trois (le premier est en effet sur 107 et le second sur 80).

Le manque de clarté ou l'ambiguïté des indications touchant l'évaluation des corpus tenaient sans doute aussi à ce que, ne l'oublions pas, nous étions engagés **dans un programme de recherches** et que l'un des buts principaux était précisément de **mettre au point une méthode d'analyse**. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de ces tâtonnements, inévitables dans toute entreprise de ce genre. Il en est toutefois résulté, pour le corpus, bon nombre de surévaluations qui sont révélées à la fois par les contre-épreuves que j'ai pu faire pour un ou deux cas, mais aussi par des comparaisons. L'Île Maurice, un des États où le corpus est sans doute le plus élevé, a une évaluation (assez juste sans doute) à 48,75, tandis que le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon ou le Sénégal sont aux environs de 55.

Dans cette perspective et pour l'évaluation des «corpus» car celle des status ne pose pas de problème en général, j'ai pensé utile d'essayer le nouveau mode de calcul, soit pour des États que je connais assez bien (Île Maurice, Madagascar), soit pour des États que je ne connais que très peu mais où j'ai essayé d'utiliser des données statistiques disponibles (Bénin , Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabon, Mali, Tchad). Dans ces derniers cas, je me suis référé pour l'essentiel aux indications statistiques fournies par la Banque Mondiale sur l'éducation en Afrique subsaharienne (1988).

Au plan statistique, les indications pertinentes dont on peut disposer sont: les taux bruts de scolarisation secondaire (élèves ayant accompli une scolarité primaire satisfaisante); l'accroissement passé de la population scolaire, l'urbanisation, la moyenne estimative d'années d'études de la population d'âge actif (données précieuses si on ne veut fonder les évaluations seulement sur les populations scolarisées),

Corpus	Bénin	Burkina	Côte d'I	Gabon	Mali	Tchad
Appropriation						
Acquis.	0,5	0,2	1	1	0,2	0,2
Apprent.	7	3	10	10	2,5	5
Vernac. Véhic.						
Vernacular.	0	0	2	0	0	0
Véhicular.	1	1	4	2	2	2
Compétence	7	3	8	8	3	4
Prod.lang.	2	1	4	3	1	1,5
Consom.lang.	3	1	3	4	1	2
Totaux	20,5	9,2	32	28	9,7	14,7

Sur la base 100, on obtient comme indices de corpus pour ces États (entre parenthèses sont indiquées les estimations fournies au cours de l'enquête par usage de la première version de la grille): Bénin 26 (52,5); Burkina Faso 11,5 (18); Côte d'Ivoire 40 (54); Gabon 35 (55,5); Mali 13 (55); Tchad 18 (23,75).

Pour l'Île Maurice mon estimation personnelle me conduit à proposer respectivement les valeurs suivantes: appropriation 11; vernacularisation 1; véhicularisation 1; compétence 10; production langagière 5; consommation langagière 6 soit au total 34, soit 42,5 sur la base 100 (R. Tirvassen donnait quant à lui, avec l'ancienne grille 48,75).

Pour Madagascar, je proposerai: appropriation 6; vern/véhicul. 2; compétence 3; production 3; consommation 4 soit au total 18, ce qui donne 22,5 sur la base 100. Cette évaluation est là aussi très proche de celle de M. Rambelo obtenue avec l'ancienne méthode (23,5).

Il apparaît donc qu'en fait, la précédente méthode de calcul pouvait donner des résultats assez voisins de celle qui est proposée au terme de cette expérimentation, mais que, pour des utilisateurs «lointains», la première méthode présentait trop de sources d'erreurs d'interprétation.

Il serait sans doute dangereux de fonder des estimations définitives sur des évaluations qui, pour le corpus, sont incontestablement à réviser à la lumière des adaptations méthodologiques qu'a précisément permises une telle recherche. Il n'empêche que cette première étude fait apparaître assez d'éléments pour que, vu l'urgence, je prenne ici le risque de faire ici, à titre personnel, un certain nombre de propositions.